

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS**  
**CLÁSSICAS – LIP**

**JORDANA FELIPE MARIANO**

**UM ESTUDO SOBRE AS OCORRÊNCIAS DOS VERBOS *TER* E**  
***HAVER* E O ATUAL SISTEMA DE ENSINO LINGUÍSTICO**

**BRASÍLIA**  
**2014**

**JORDANA FELIPE MARIANO**

**UM ESTUDO SOBRE AS OCORRÊNCIAS DOS VERBOS *TER* E  
*HAVER* E O ATUAL SISTEMA DE ENSINO LINGUÍSTICO**

Monografia apresentada ao curso de Letras – Português da  
Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr. Rozana Reigota Naves

Brasília  
2014

**Dedicatória:** Eu dedico este trabalho, primeiramente, ao meu marido, pela paciência, dedicação e toda assistência prestada a mim ao longo da graduação. Dedico à minha orientadora, por acreditar no meu potencial e por ser excelente em tudo que faz. E também dedico a todas as pessoas que me ajudaram, torceram e torcem pela minha realização pessoal e profissional.

**Agradecimentos:** Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades. Agradeço a esta universidade, seu corpo docente e administração que oportunizaram diversas conquistas e caminhadas gloriosas nesse espaço de transformação e evolução. Agradeço à minha orientadora, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e parceria. Agradeço à minha mãe pela vida, pelo amor e apoio nessa caminhada. Agradeço ao meu marido, pelo companheirismo e por acreditar em mim mesmo quando eu não o fazia. E a todos que participaram, viabilizaram e acreditaram na minha formação.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
1.1 Resgate histórico da trajetória de <i>ter</i> e <i>haver</i> no Português.....	9
1.2 A Gramática Gerativa.....	16
1.3 Mudança linguística na perspectiva da Gramática Gerativa.....	20
<b>2 LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>25</b>
2.1 Breve contextualização histórica da ligação da linguística com o ensino de Língua Portuguesa.....	25
2.2 O ensino de gramática sob a perspectiva gerativa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	27
2.3 O professor como mediador do conhecimento.....	31
2.4 Para que estudar gramática?.....	34
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>38</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Os verbos *ter* e *haver* têm sido tema recorrente nos trabalhos sobre mudança linguística, desde suas ocorrências no período mais recuado da história da língua portuguesa, já que o verbo *ter* começa a predominar nas estruturas de posse já no século XVI e, a partir de então, emerge como verbo existencial na obra pedagógica do primeiro gramático prescritivo da língua portuguesa, João de Barros.

A observação diacrônica do fenômeno de variação e mudança, a que se sujeitaram e ainda se submetem esses verbos, tem demonstrado uma vitalidade crescente de *ter* em relação a *haver*. Os estudos que analisam o comportamento variável dos verbos *ter* e *haver* com sentido de “existir” têm mostrado que, no Português do Brasil (doravante PB), construções existenciais são preferencialmente formadas com o verbo *ter* e que o processo de substituição de *haver* por *ter* encontra-se em estágio avançado, apontando para uma mudança em curso.

No que se refere à estrutura argumental do verbo *ter*, em sua acepção canônica de posse, o predicado se constrói com dois argumentos, sendo um o sujeito e o outro objeto, como na sentença: *Manuela tem duas bonecas*. Já as construções existenciais se caracterizam, tradicionalmente, por conterem o verbo *haver*, com sentido de “existir”, em uma estrutura com um sintagma nominal objeto e um sintagma locativo, usualmente considerado adjunto, como em: *Há um prato em cima da mesa*. Nesses casos, reza a tradição que o verbo deve permanecer invariável na terceira pessoa do singular.

O uso do verbo *ter*, no PB contemporâneo, suplantou comprovadamente (como veremos adiante) o emprego do verbo *haver* em construções existenciais, embora seja rechaçado seu uso para esse fim pela tradição gramatical. Além disso, fazendo parte desse grupo de verbos, *ter* também deveria permanecer invariável na terceira pessoa do singular, mas diversos estudos demonstram que ele também ocorre em sua forma flexionada, como em: *Tinham muitos biscoitos no pacote*.

Neste trabalho, o foco é analisar, tomando como referencial teórico a Gramática Gerativa, esse tipo de ocorrência em dados extraídos de atividades realizadas por alunos do 1º ano do Ensino Médio, participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), com vistas a demonstrar se esse processo de mudança na língua anteriormente defendido está de fato acontecendo em todas as ocorrências, principalmente no contexto em que o falante está inserido, nesse caso, formal.

Tratando-se do PB, podemos observar em diversos estudos que a variação no uso de *ter* e *haver* em sentenças existenciais é frequente na modalidade escrita da língua e, principalmente, na falada. Mas é importante ressaltar que há uma diferença em relação à frequência dessa variação entre as duas modalidades, visto que a língua escrita é mais conservadora e preserva o uso de *haver*, sendo o verbo *ter* mais empregado nas construções existenciais produzidas na modalidade oral da língua. Com este trabalho, investigaremos e demonstraremos se, mesmo a língua escrita sendo mais conservadora, também apresenta número expressivo de ocorrências do verbo *ter* em lugar do verbo *haver*, além de observarmos, nessas produções escritas formais dos alunos, se há ocorrências desses verbos existenciais flexionados.

Faz-se essencial essa análise de ocorrências no âmbito da escola, pois a questão do ensino gramatical no componente curricular de língua portuguesa, na educação básica, tem sido objeto de frequentes debates, com questionamento da importância desse ensino formal e de sua eficácia para os alunos. A tecla mais batida nessas discussões é a questão do decorar a gramática e não de fato aprendê-la. Também não podemos esquecer-nos do fato de o aluno aprender uma padronização de uma língua que parece não pertencer a ele, pela grande diferença com a língua falada, além de as aulas parecerem ter como objetivo a transmissão de conhecimento sem espaço para debate, dúvidas e aprofundamento. O emprego do verbo *ter* existencial é pertinente ao assunto e à discussão por ser este verbo considerado apenas como de uso informal, não sendo reconhecido como adequado nessa categoria de verbo existencial nas gramáticas.

Com todas essas questões, defende-se uma renovação das práticas didáticas no ensino gramatical, pelo fato de elas estarem baseadas em metodologias tradicionais com uma visão estática de língua, e por ainda termos professores resistentes à abordagem de outras análises e abordagens linguísticas. A crítica também fica ao sistema como um todo por, muitas vezes, limitar a autonomia dos professores e o pouco tempo que delimita para a escola repassar o conteúdo programático, não permitindo maior aprofundamento das matérias que devem ser aplicadas. Desenvolveremos esses tópicos no trabalho, abordando, principalmente, questões legislativas da educação, a necessidade da reformulação dos PCNs e propostas de abordagem e renovação da aplicação de conteúdos de Língua Portuguesa, onde haja uma aproximação do conteúdo à vida cotidiana dos alunos.

O trabalho se organiza da seguinte forma: inicia-se, no capítulo 1, com o referencial teórico tido como base para o trabalho, com abordagem da trajetória histórica dos verbos *ter* e *haver*, passando para uma breve explanação do que é a Gramática Gerativa, que orienta a pesquisa e análise dos dados, além de expor a estrutura argumental desses dois verbos e uma breve discussão sobre as razões da mudança linguística no PB. Já no capítulo 2 discute-se sobre o atual sistema de ensino linguístico formal, expondo críticas e propostas de melhorias para problemas pontuais que podem ser observados nas escolas. Além disso, trata-se também da importância do papel do professor na transmissão do conhecimento e na mudança de ensino proposta, e também da importância do ensino de gramática, apesar desses problemas pontuais que já foram abordados por diversos estudiosos, como Possenti (1998) e Bechara (1985). No capítulo 3 há a metodologia, apresentação e análise de dados, mostrando o que foi possível observar após a separação dos dados por categorias. E, por fim, as conclusões finais, onde debate-se sobre o que foi possível absorver com o trabalho, o que ainda tem para ser analisado e dificuldades encontradas.



# CAPÍTULO 1

## Referencial Teórico

Aborda-se, neste capítulo, assuntos fundamentais para a compreensão da pesquisa realizada. Inicia-se tratando da Gramática Gerativa, teoria utilizada como base para o trabalho, expondo suas principais definições e as estruturas argumentais do verbo *ter*. Logo após, há a exposição da questão da mudança linguística na perspectiva do gerativismo, que tem ligação direta com a aquisição da língua e dá uma possível explicação para a atual preferência do uso do verbo *ter* pelo verbo *haver*. Por fim, tratamos da caminhada histórica dos verbos *ter* e *haver*, que nos mostra como, em que momento e por que houve concorrência entre os verbos e o uso do verbo *ter* suplantou o uso do verbo *haver*.

### 1.1 Resgate histórico da trajetória de *ter* e *haver* no Português

Como o foco deste trabalho é o estudo do verbo *ter* em construções existenciais, analisamos o percurso diacrônico desse verbo, em contraste com o verbo *haver*, e como o primeiro foi superando o segundo em diversas ocorrências, incluindo a existencial.

A diacronia desses verbos tem sido tratada pela perspectiva da gramaticalização, que é o processo pelo qual um item lexical passa a assumir funções diferentes de sua acepção inicial, podendo mudar de categoria sintática, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre e até desaparecer. De acordo com a Gramática Gerativa, a gramaticalização é um processo que torna um item lexical num item gramatical, mas não é independente enquanto mecanismo de mudança, antes está associado à mudança de parâmetro. A gramaticalização dá-se por meio de etapas de transformação, passando pelas seguintes fases (ROBERTS, 1996 *apud* RIBEIRO, 1996): (i) verbos plenos, (ii) construções predicativas, (iii) formas perifrásticas e, por fim, (iv) aglutinação. No caso específico do verbo *ter*, segundo Grimshaw (1991, *apud* Floripi, 2009: 167), “há um desenvolvimento histórico, passando por um processo de perda de seu conteúdo lexical, juntamente com um esvaziamento semântico em que seus sentidos específicos se gramaticalizam em outros contextos”. É assim que os verbos predicativos com sentido mais geral transformam-se em um elemento funcional quase como um verbo auxiliar.

Ferreira (2001[1980]: 04, *apud* MATTOS E SILVA & MACHADO FILHO, 2009: 339) afirma que inicialmente *habere* (*haver*) tinha um uso bastante difundido no latim, desempenhando “um papel mais importante na expressão oral e escrita que o herdado pelas línguas românicas”. O uso cada vez mais frequente desse verbo fez com que seu conteúdo informacional diminuísse, engendrando a necessidade de outra unidade linguística que viesse a dar conta dos contextos antes por ele assumidos. *Tener* (*ter*) que 'a princípio, não se aplicava senão à expressão concreta de um conceito, começa a se estender às noções abstratas, isto é, avança sobre o campo semântico de *habere*' (FERREIRA, 2001[1980]: 04-05).

Em estudos de Viotti (1998), temos que, no latim clássico, *habere* era um verbo estativo, com vários empregos e significados, entre eles, *habitar*, como em *qui Syracusis habet* (quem habita em Siracusa). Esse verbo também aparecia na construção de algumas expressões como *bene habet* (isso vai/está bem) e em construções que têm, hoje, o sentido de estar-com/estar-em, como em *habere vestem* (estar com um vestido), das quais o sentido de posse parece ter derivado, segundo a autora. Então, por exemplo, *habere fundum* significava habitar/estar-em um sítio, como também ter a posse legal dele.

Viotti (1998) aponta que esse sentido de posse se desenvolveu e *habere* passou a concorrer com a expressão *esse + dativo*, notando-se a alternância de expressões como *mihi est aliquid* e *habeo aliquid* (eu tenho dinheiro). *Habere* era então, segundo a autora, um verbo predicativo que atribuía papéis temáticos de possuidor e possuído.

Ao mesmo tempo, o verbo *habere* predicativo foi perdendo o conteúdo semântico específico de posse e entrando em construções predicativas de caráter genérico. No latim pós-clássico, segundo Viotti (1998), registram-se construções em que *habere* aparece com sujeito inanimado, num sentido próximo ao do verbo *conter*. Nesse período, *habere* aparecia, ainda que raramente, em construções impessoais de sentido existencial, concorrendo com o verbo *seer*. Esse tipo de construção teria se desenvolvido mais durante o período do latim vulgar, sempre alternando com construções de sujeito locativo inanimado. Viotti (1998) conclui que é possível que, com o esvaziamento do conteúdo semântico do verbo e a consequente detematização da posição de argumento externo, os sujeitos locativos tenham sido reanalisados como adjuntos preposicionados internos a VP e dessa reanálise tenha resultado a construção impessoal do tipo existencial.

Viotti (1998) defende que é possível que, com o esvaziamento do conteúdo semântico do verbo *haver* e a consequente detematização da posição de argumento externo, os sujeitos

locativos tenham sido reanalisados como adjuntos preposicionados internos a VP e dessa reanálise tenha resultado a construção impessoal do tipo existencial. O verbo *haver* entrou em português, então, com as seguintes características: (i) com uma rede temática esvaziada, realizando construções predicativas genéricas; (ii) com a posição de sujeito detematizada, realizando construções existenciais; e (iii) completamente desprovido de qualquer conteúdo semântico, como verbo auxiliar formador de perífrases aspecto-temporais.

Com relação ao verbo *tenere*, Viotti (1998) alega que ele parece ter seguido de perto os passos de *habere*: era um verbo transitivo-ativo e tinha um significado próximo ao de manter/obter e aos poucos foi coocorrendo com *habere* nas expressões de posse. A autora diz que é possível que naquela época tenha existido alguma preferência pelo uso de *habere* nas expressões de posse de qualidades inerentes ao possuidor, enquanto que *tenere* era preferivelmente empregado nas construções de posse de bens materiais ou externos ao possuidor, principalmente se a ideia de posse está relacionada com traços de agentividade ou causa. Porém, ela defende que existem exemplos de construções com os dois verbos e os dois tipos de complementos, como mostram as sentenças abaixo, apontadas por Sampaio (1978 *apud* Viotti, 1998):

- (1) Haec si habeat aurum, quod illi renumeret, faciat lubens.  
Se isso tiver dinheiro que o remunere, que seja feito facilmente.
- (2) Tenere auctoritatem in suos.  
Ter autoridade sobre os seus.

A autora defende que *ter* também entrou no português com sua estrutura argumental e temática enfraquecida, embora não tão enfraquecida quanto a de *haver*. E apresenta os motivos: primeiro, porque ele ainda não entrava em construções existenciais, o que indica que seu argumento externo ainda não podia ser detematizado; segundo, porque, apesar de ele ser também um verbo auxiliar, a perífrase em cuja formação ele entrava dependia de seu significado de posse. No que dizia respeito ao contexto predicativo, *ter* podia ser empregado em contextos predicativos diversos, da mesma forma que *haver*, o que indica seu valor predicativo genérico.

Em Viotti (1998) também encontramos informações sobre esses verbos, do século XVII até os dias de hoje. A partir daquele século, *haver* teria deixado de efetuar predicacões genéricas, passando a ser exclusivamente usado como operador existencial, ou como verbo auxiliar ou modal. A autora alega que *haver* é hoje em dia um verbo completamente desprovido de conteúdo semântico, totalmente gramaticalizado, e, portanto, mais uma categoria funcional do que uma categoria lexical.

Pesquisas feitas por Mattos e Silva (2002) em obras de João de Barros, constataam a prevalência, no período arcaico, do verbo *ter* sobre o verbo *haver* em diversas ocorrências. Começando pelo uso variável de *haver* e *ter* em estruturas semânticas de posse, Mattos e Silva (2002: 125) busca distinguir três tipos semânticos para o complemento do verbo: propriedades inerentes (PI) ao possuidor; propriedades adquiríveis imateriais (PAI), morais, espirituais, intelectuais, afetivas, sociais; propriedades adquiríveis materiais (PAM), objetos materiais externos ao possuidor.

Segundo a autora, os dados do século XIV indicam que a difusão de *ter* nas estruturas de posse se iniciou nos contextos do tipo PAM e daí se difundiu para o PAI, sendo o contexto do tipo PI o último a ser atingido. Na primeira e na segunda metades do século XV *ter* já variava com *haver* em todos os três contextos, predominando *ter* nos documentos da segunda metade daquele século nos três contextos. Os dados de 1500 também mostram que *ter* supera *haver* em todos os contextos.

Na tabela abaixo constam os resultados que foram alcançados pela autora diretamente nos documentos correspondentes analisados para cada momento considerado:

séculos contextos		XIII	XIV	1500	1540
PAM	<i>haver</i>	70%	20%	11%	14%
	<i>ter</i>	30%	80%	89%	86%
PAI	<i>haver</i>	85%	80%	45%	5%
	<i>ter</i>	15%	20%	55%	95%

Fonte: MATTOS e SILVA (2002: 126)

Mattos e Silva (2002: 126) justifica que exclui o contexto PI da tabela, pois é categoricamente preenchido por *haver* na documentação dos séculos XIII e XIV e categoricamente por *ter* em 1500 e 1540. A variação nesse contexto ocorre na documentação da primeira e segunda metades do século XV, e esses dados dizem, contudo, que do século XIV para 1500, o verbo *ter* vai suplantando *haver*.

O exame qualitativo dos usos arcaizantes de *haver* em 1540 mostra dezoito ocorrências de *haver*, onde já seria de esperar *ter*: duas no tipo PAM para 12 de *ter* e dezesseis no tipo PAI para 317 ocorrências de *ter*. No total dos dados há, portanto, nesses contextos, 18 ocorrências de *haver* contra 329 de *ter*.

Com a tabela abaixo, Mattos e Silva (2002: 129) conclui que, pelo menos nesse registro da língua portuguesa de 1540, o verbo *ter* como verbo de posse já teria substituído o verbo *haver*, característico do período arcaico:

Séculos contextos	XIII	XIV	1500	1540
PAM <i>haver</i>	70%	20%	11%	Ø
<i>ter</i>	30%	80%	89%	100%
PAI <i>haver</i>	85%	80%	45%	2%
<i>ter</i>	15%	20%	55%	98%

Fonte: MATTOS E SILVA (2002: 129)

No contexto existencial, no período arcaico do português, Mattos e Silva (2002) nota que concorriam os verbos *ser* e *haver*, sendo que, no século XIII, encontra-se a predominância de *ser* como verbo existencial preferencialmente em documentos notariais, como o *Testamento de Afonso II*, enquanto *haver* ocorria predominantemente em textos literários, como as *Cantigas de Santa Maria*.

Mattos e Silva mostra ainda que, em textos escritos nos anos quarenta e cinquenta do século XVI, há evidências, embora raras, tanto de *ter* existencial, como de *haver* existencial com concordância. Esses dois aspectos apontados como “novidade” por Said Ali (*apud* MATTOS e SILVA, 2002: 136) no século XVIII, segundo a autora (2002: 136), já tinham aflorado nos dados de 1500 na *Carta de Caminha*, visto que nesse documento foi possível encontrar 24 ocorrências de *haver* como verbo existencial, em geral seguido do locativo próprio a todo o período arcaico, nas grafias <hi, y, i>, além de uma sequência em que *ter* pode ser interpretado como existencial:

- (3) ...se metiam em almadias duas ou tres que hy **tinham** (CPVC, fol. 5, 31-32).

A autora analisa que, como interpretação existencial, a oração tem sujeito nulo, e a interpretação como verbo de posse se apresenta com sujeito marcado na flexão. A questão da

concordância marcada na forma plural do verbo favorece a interpretação possessiva, contudo a *Carta* também apresenta outro dado sugestivo, de *haver* existencial flexionado:

- (4) não duvido que per esse sertão **ajam muitas aves** (CPVC, fol. 10-11).

Esse *haver* flexionado, segundo a autora, não pode ser interpretado como verbo de posse, já que esse tipo de verbo exige dois argumentos nominais. Em outras sequências da *Carta*, com DP no plural, *haver* existencial aparece sempre no singular.

Mattos e Silva (2002) conclui, então, que no exame da obra pedagógica de João de Barros há evidências, embora raras, da possibilidade de variação entre *haver/ter* como verbos existenciais e também da concordância de *haver* com o SN que o segue no plural, nosso foco de estudo neste artigo.

Sobre a concordância com o DP plural subsequente, isso é considerado “correto” com o verbo *existir* que, segundo os dicionários histórico-etimológicos de J. P. Machado (1990, *apud* Mattos e Silva, 2002: 139) e de A. G. Cunha (1982, *apud* Mattos e Silva, 2002: 139), só entra no léxico do português no século XVIII, e é equivalente semântico de *ter* e *haver* existenciais.

Outra pesquisa que nos permite observar a evolução de ocorrência dos verbos *ter* e *haver* é Correia (2011), que analisou 117 cartas oficiais e particulares dos séculos XVIII, XIX e XX.

No século XVIII, Correia (2011) analisou 40 cartas oficiais, sendo que das 137 ocorrências de *ter*, o verbo apareceu, em contexto existencial (cf. (5)), em 28,45% do total, enquanto nas 77 ocorrências do verbo *haver*, este, no contexto existencial (cf. (6)), apareceu em 53,24% das ocorrências. A autora chega à conclusão de que há uma concorrência entre os verbos *haver* e *ter* em contextos existenciais, porém *haver* sobressai em relação a *ter*, embora a diferença quantitativa não seja muito significativa.

- (5) E não *tem* comodo para se lhe poder fazer cisterna...

- (6) ...onde *ha* huma caza que já se edificou com esse intento.

Já no século XIX, Correia (2011) analisou 40 cartas, oficiais e particulares, e, nessas cartas, houve 36 ocorrências do verbo *ter*, sendo somente 19,44% do total de ocorrências em contexto existencial (cf. (7)). Já em relação ao verbo *haver*, foram encontradas 10 ocorrências,

onde 50% do total era em contexto existencial, mostrando novamente a preferência do verbo *haver* existencial (cf. (8)).

(7) ...ser construído em Pernambuco, e não *ter* nelle interesse [inint.] alguma Estrangeira, fazendo isso certo pelo seo juramento...

(8) actual- | mente não *ha* vaga no respectivo quadro,

No século XX, a autora observou 37 cartas, oficiais e particulares, e nessas o verbo *ter* foi encontrado em 54 sentenças, sendo existenciais 13% do total (cf. (9)). Em relação a *haver*, ele foi encontrado em 14 ocorrências, sendo um total de 78,57% das ocorrências em contextos existenciais, apontando ainda um aumento na preferência do *haver* existencial (cf. (10)).

(9) Fiz um retiro aqui no Itaquí li que *tem* coisas bem interessantes...

(10) *Havia* um mistério sobre índios que me contavam em criança...

Correia (2011) observa, portanto, que no século XVIII o verbo *ter* era mais utilizado e no decorrer do século XIX ocorreu uma queda no quantitativo das ocorrências, porém no século XX houve um pequeno aumento em seu uso. Já o verbo *haver* foi encontrado com mais frequência no século XVIII e, no decorrer dos séculos XIX e XX, teve seu uso reduzido de maneira considerável.

Apesar de alguns autores, como Avelar (2006), afirmarem que os verbos existenciais apresentam uma estrutura parecida, no decorrer do tempo, estes foram seguindo “rumos” diferentes, a exemplo do verbo *haver* que, segundo Ribeiro (1996), no português arcaico, já atuava como um auxiliar verbal nas construções de posse e era auxiliar tanto nas perífrases verbais quanto nas construções existenciais, por exemplo:

(11) “...não sei como *hade* ser!” (Cartas particulares – PHPB/PE – séc. XIX);

(12) “E por esta razão *houve* já nesta parte hum reducto de área grande” (Cartas Oficiais – PHPB, séc. XVIII)

As pesquisas apresentadas mostram que houve um processo de gramaticalização dos verbos *ter* e *haver* existenciais. Pudemos perceber que o padrão de ocorrência do verbo *haver* revelou uma mudança, uma vez que esse verbo deixou de marcar posse e passou a ser

empregado como existencial, mas que também o verbo *ter* passou a verbo existencial, além de assumir denotação de posse.

## 1.2 A Gramática Gerativa

O gerativismo é um programa de investigação científica, proposto e desenvolvido constantemente por Noam Chomsky e outros pesquisadores mundialmente renomados (BORGES NETO, 2007: 93).

Origina-se da necessidade de se supor a existência de algo anterior ao conceito de língua dos estruturalistas: a capacidade dos falantes de produzir exatamente os enunciados que *podem* ser feitos. Para Chomsky, a comunidade linguística possui um conhecimento internalizado que precisa ser descrito e explicado pela teoria da gramática, e para ele um bom indício da existência desse conhecimento é a criatividade linguística: a habilidade que o falante de uma certa língua tem de produzir e de compreender sentenças às quais nunca foi exposto antes, de onde se postula a hipótese do inatismo (isto é, de que a faculdade humana da linguagem é inata e biologicamente determinada).

Para Borges Neto (2007: 96), o núcleo da GG consiste nas seguintes afirmações:

1. os comportamentos linguísticos efetivos (enunciados) são, ao menos parcialmente, determinados por estados de mente/cérebro;
2. a natureza dos estados da mente/cérebro, parcialmente responsáveis pelo comportamento linguístico, pode ser captada por sistemas computacionais que formam e modificam representações.<sup>1</sup>

De acordo com essa teoria, a capacidade de falar uma língua tem conexão direta com o aparato genético do homem e é isso que distingue o homem de todas as outras espécies animais (MIOTO *et al*, 2000: 24). Postula-se, então, que o homem possui em seu aparato genético uma faculdade da linguagem, alocada no cérebro humano. Pressupõe-se que, apesar de não sabermos muito sobre a relação entre o funcionamento físico do cérebro e as sentenças que produzimos, a mente humana, entendida como um órgão modular (ou seja, composta por “módulos” ou “órgãos” responsáveis por diferentes atividades), é capaz de processar um

---

<sup>1</sup> O autor usa o termo “representação” para designar aqueles objetos formais do construto teórico que correspondem às coisas da “realidade” modelada. Em outras palavras, os estados da mente/cérebro são, no caso, representados por expressões de uma linguagem formal.



sistema complexo e sofisticado como uma língua natural. Portanto, a faculdade da linguagem não é parte da inteligência como um todo, mas tem propriedades específicas para lidar com os elementos presentes nas línguas naturais e não outros quaisquer.

A hipótese de uma faculdade inata da linguagem leva a crer que as línguas são, de uma perspectiva, iguais: todas são fruto do código genético humano que é basicamente o mesmo para toda a espécie. Mas as línguas apresentam diferenças aparentes, e o modelo gerativista explica essa dicotomia a partir de duas noções: Princípios e Parâmetros. Os princípios são leis gerais válidas para todas as línguas naturais, enquanto os parâmetros são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. Uma sentença que viola um princípio não é tolerada em nenhuma língua natural e uma sentença que não atende a uma propriedade paramétrica pode ser gramatical em uma língua e agramatical em outra.

O modelo gerativista trabalha com a Teoria X-barra, o módulo da gramática que, segundo Miotto *et al* (2000: 49), permite representar um constituinte explicitando a sua natureza interna, as relações que se estabelecem dentro dele e o modo como os constituintes se hierarquizam para formar a sentença. Segundo a teoria, um constituinte se constrói a partir de um núcleo, que determina as relações internas ao constituinte. Os sintagmas nominais (do inglês NP, *nominal phrase*) selecionados pelo núcleo são considerados seus argumentos e são representados sob a forma de estrutura argumental, a qual está associada à denotação básica do verbo. À estrutura argumental está associada uma estrutura temática, que diz respeito aos papéis semânticos atribuídos pelo núcleo aos seus argumentos.

Sendo assim, em relação ao nosso tema de pesquisa, devemos levar em consideração as estruturas argumentais do verbo *ter*, no sentido de posse (1) e no sentido existencial (2).<sup>2</sup>

- (13) *ter* < NP , NP> (Exemplo: *João tem uma casa.*)  
                                     ↗                    ↖  
                                     possuído          possuidor

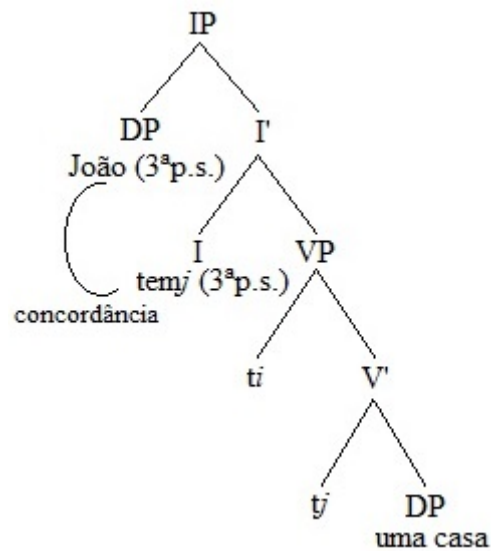
- (14) *ter* < NP , PP> (Exemplo: *Tem três quartos na casa.*)  
                                     ↗                    ↖  
                                     tema              locativo

---

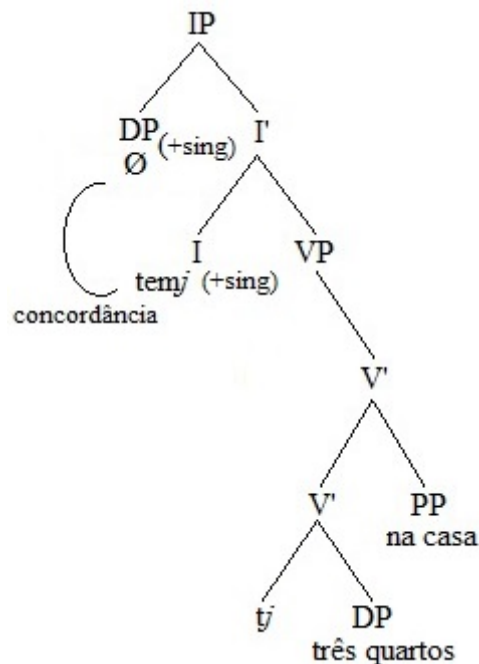
<sup>2</sup> Neste trabalho, não entraremos no mérito de haver uma ou mais entradas lexicais para o verbo *ter* – apenas consideramos que, dadas as diferenças gramaticais e semânticas, é possível postular duas estruturas argumentais e temáticas para esse verbo. No caso da estrutura em (2), seguimos Munhoz e Naves (2012) e obras lá citadas, que consideram as construções existenciais inacusativos biargumentais.

A estrutura arbórea é o recurso utilizado pela Teoria X-barra para representar esse conhecimento de que o falante dispõe para segmentar uma sentença em blocos que mantêm uma relação hierárquica entre si. Tomando como ponto de partida as estruturas argumental e temática em (1) e (2), temos, como projeção sintagmática do verbo *ter*, as seguintes representações simplificadas (em que IP refere-se ao sintagma flexional – do inglês, *inflectional phrase* – e DP refere-se ao sintagma determinante – do inglês, *determiner phrase*):

(1') No sentido de posse:



(2') Como verbo existencial:



Observamos em (1') que a checagem de traços abstratos entre o verbo e o sujeito da sentença se dá em IP e se manifesta, no PB, via concordância, sendo que o argumento externo é alçado para a posição de sujeito (especificador de IP). Já em (2'), como o verbo *ter* é impessoal, o verbo permanece na forma menos marcada, que é a 3ª pessoa do singular. Obtém-se, portanto, a construção prevista pela gramática tradicional, mesmo que o argumento interno (DP-tema) carregue traços de plural. O que deve ser explicado, portanto, pela teoria gramatical é a concordância do verbo *ter* com o DP-Tema (objeto) nas construções existenciais em que o verbo aparece flexionado.

Considera-se que essa concordância do verbo *ter* existencial com o DP-Tema (objeto) ocorra, pois se a concordância é dada em IP, existe um mecanismo interno da gramática internalizada que associa a posição de especificador de IP com o DP-tema, de alguma maneira que deve ser passível de formalização pela teoria, assim como já foi observado para os dados de construções existenciais no inglês, em que a concordância se dá entre o verbo e o sintagma associado (o DP-tema objeto) – cf. Chomsky (1981):

- (15) a. There is a man in the room.  
b. There are two men in the room.

Além disso, segundo Pilati & Naves (2013), está ocorrendo uma mudança no PB dos traços da posição de sujeito que consiste na cisão dos traços da 3ª pessoa, em relação à 1ª e à 2ª pessoa do discurso. Segundo as autoras, estudos prévios apontam que a sintaxe do PB sofreu mudanças em relação à categoria Pessoa, que é parte dos traços-phi, os quais são motivadores das relações de concordância nas línguas. As autoras defendem que a morfologia verbal de terceira pessoa no português do Brasil, apesar de poder checar os traços phi de T, não pode checar a referencialidade da sentença, que está ligada às mudanças no paradigma flexional dos verbos, a qual, por sua vez, está associada às mudanças no paradigma pronominal ocorridas no PB. Dessas mudanças as autoras apontam duas consequências: necessidade de preenchimento da posição de sujeito no PB e aumento das propriedades dêiticas da morfologia de terceira pessoa. Para as autoras, a morfologia verbal de terceira pessoa no PB está deixando de denotar a referência especificamente relativa à 3ª pessoa como participante do discurso.

Dessa mudança nos traços formais relativos à terceira pessoa decorre o licenciamento, no PB, de que o traço de referencialidade da sentença seja satisfeito por sintagmas não-argumentais ou que não sejam os sujeitos lógicos das construções (15a-b), ou por elementos nulos ou manifestos, de interpretação dêitica (15c-d), ou ainda pelo preenchimento da posição de sujeito por um pronome pleno (15e), como revelam os dados abaixo, retirados de Pilati & Naves (2013):

- (16) a. Brasília não chove há mais de 90 dias.  
b. A Sarinha tá nascendo dente.  
c. Morreu Fellini. [Agora/Nesse momento]  
d. Ali dormem as meninas.  
e. Eu tinha uma empregada<sub>i</sub> que ela<sub>i</sub> atendia ao telefone e dizia... (PB/\*PE)

### **1.3 Mudança linguística na perspectiva da Gramática Gerativa**

Partindo da hipótese inatista combinada com a noção de Princípios (universais) e Parâmetros (a serem fixados na aquisição da língua materna), é inevitável considerar que a mudança linguística atinja a gramática internalizada do indivíduo de forma abrupta. Nesse caso, há de se investigar a origem da evidência linguística que serve de *input* para a aquisição da linguagem, assim como as características do processo, de forma a responder ao seguinte

questionamento: a criança constrói uma gramática o mais próxima possível do *input*, ou cria fragmentos de gramática que são articulados depois, havendo a possibilidade de que sejam conflitantes entre si, ou têm uma gramática em mente durante todo o processo? (SALLES, 2006: 128).

No âmbito do gerativismo, em particular na teoria dos Princípios e Parâmetros, foi apontado que a faculdade de linguagem compreende um estado mental inicial, um conjunto de princípios gerais, que seria a Gramática Universal, com opções paramétricas, a serem fixadas na aquisição de língua, que dão origem à representação mental da gramática particular. Dessa forma, a diversidade linguística é explicada em termos das diferentes possibilidades de combinações paramétricas. Já a mudança linguística está crucialmente relacionada ao processo de aquisição de língua. Assumindo-se que os parâmetros são fixados com base nos enunciados aos quais a criança é exposta, supõe-se a possibilidade de que algumas opções paramétricas da gramática do adulto não estejam suficientemente evidentes no *input* que a criança recebe, o que leva a uma opção paramétrica inovadora e, conseqüentemente, à representação mental de uma gramática divergente em relação àquela dos falantes que oferecem o *input* à criança (SALLES, 2006: 129).

Mas, segundo Salles (2006), em um modelo teórico que atribui a diversidade e a mudança linguística a fatores determinados por propriedades internas da faculdade de linguagem na interação com fatores contextuais, cabe indagar como a opção divergente se materializa.

Em seu estudo, Salles (2006) cita Roberts e Roussou (2003) como uma forma de responder a essa questão. Os autores consideram que todos os valores paramétricos devem ser fixados, embora não exista uma exigência de convergência em relação à gramática do adulto. Ainda segundo Salles (2006), outra questão é definir qual a natureza da experiência desencadeadora da mudança paramétrica. Alguns estudos postulam que seja constituída de conjuntos de sentenças ou fragmentos de enunciados, que se apresentam de forma robusta no *input* (Lightfoot, 1999, *apud* Salles, 2006) e outros alegam que nem sempre a escolha do parâmetro é inferida do *input*, havendo situações de indeterminação em que mais de uma gramática é compatível, o que exige que a gramática universal seja acionada, fixando-se uma opção *default* (Roberts e Roussou, 2003, *apud* Salles, 2006).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que o gerativismo não exclui o papel dos fatores externos, de natureza sócio-histórica, a que são expostos os novos falantes no processo de aquisição da língua materna, o que torna inevitável a mudança

Considerando que os parâmetros estão ligados a uma subclasse de itens lexicais, Salles (2006) alega que Roberts e Roussou (2003) propõem a existência de algum dispositivo de aprendizagem que habilita a criança a aprender palavras. Como muitos parâmetros são morfológicamente expressos, a remoção ou o obscurecimento dessa expressão devido a mudanças morfológicas ou fonológicas independentes pode levar a uma mudança paramétrica. Se houver uma ambiguidade de escolhas, o aprendiz seleciona a opção que gera a representação mais simples.

Isso é o que ocorre com a variação de *ter/haver* existenciais. Como vimos anteriormente, na variação dos verbos *ter/haver* existenciais, *ter* superou *haver* em praticamente todas as ocorrências em que concorrem, principalmente na fala, que não exige tanto monitoramento quanto a escrita, lugar onde *haver* ocorre com mais frequência. Levando isso em consideração, a criança, no processo de aquisição da língua, acaba tendo como *input* apenas o verbo *ter*, que é escolhido para quase todas as ocorrências atuais na fala. E quando há uma ambiguidade de escolhas entre *haver* e *ter*, as crianças optam por *ter*, por ser a opção mais recorrente no *input*, conforme atestam as pesquisas listadas a seguir:

a) Duarte (2003), ao analisar amostras da fala carioca, observa que, na amostra de 1980, o verbo *ter* apresenta um percentual de 87% contra apenas 10% de *haver*, enquanto na amostra de 2000, esse percentual muda de 91% de uso de *ter* contra 6% de uso de *haver*. A autora chama a atenção para o fato de o verbo *haver* já não fazer mais parte do processo natural de aquisição da linguagem, pois na faixa etária 1 (7-14 anos), das duas amostras, não há ocorrências do verbo *haver* existencial;

b) Callou e Avelar (2000, *apud* VITÓRIO, 2010: 24) também apontam que observações assistemáticas mostram que é possível formular a hipótese de que, nos dialetos brasileiros, a criança só adquire o verbo *haver* com sentido de “existir” durante o aprendizado escolar, e sua ocorrência está condicionada ao tipo textual em que a sentença é realizada, ou seja, língua falada ou língua escrita, e é “desencadeada pela ‘alimentação’ da chamada gramática periférica pelo processo de escolarização em oposição à gramática nuclear constituída no

---

e, por consequência, a diversidade linguística. Também não se exclui o papel do contato de línguas no processo de mudança linguística, em termos de princípios da faculdade da linguagem. (SALLES, 2006: 130)

processo natural de aquisição da linguagem [...]” (AVELAR, 2005: 01, *apud* VITÓRIO, 2010: 94).<sup>4</sup>

Com a exposição desses dados e da conclusão de Salles (2006), junto da questão da aquisição da linguagem, do *input* das crianças e da mudança linguística, entramos na representatividade do ensino nessas transformações históricas da língua. Como no processo de aquisição a criança tem como *input* apenas o verbo *ter*, deduz-se que o ensino formal se torna responsável pela inserção do verbo *haver* ao vocabulário do aluno, até por ser a escolha, como já vimos, considerada correta e ideal pela gramática tradicional.

Levando isso em consideração, e aprofundando um pouco mais a questão da linguística no ensino básico e do processo de aquisição da língua, torna-se necessário investigar um pouco mais a situação atual da educação linguística no Brasil e de que forma os professores abordam a gramática e o conhecimento prévio do aluno.

Assim como defende Pilati *et al* (2011), o ensino formal de língua não deve privilegiar nenhuma concepção a respeito da aquisição de língua, devendo, assim, abordar a língua sob as duas principais perspectivas de aquisição: a do estruturalismo, ou seja, a externa (desempenho) e a do gerativismo, ou seja, a interna (competência) – a língua como um produto social e a língua como conhecimento gramatical internalizado. Para isso, então, os professores deveriam não só expor e impor o que é considerado correto pelas gramáticas, mas também levar em consideração, buscar conhecer e explorar a bagagem de conhecimento que esse aluno carrega, que é seu conhecimento prévio de língua e de gramática, para que facilite o processo de ensino. Não há a defesa, neste trabalho, do banimento da gramática tradicional como forma de ensino, até porque

O conhecimento explícito da gramática faz parte dos conhecimentos com certo grau de sofisticação que a escola tem que difundir. Conhecimentos como este são aqueles que nos ensinam a composição da célula, nos explicam em que consiste o movimento, a luz, embora esse tipo de conhecimento possa nunca ter utilidade

---

<sup>4</sup> Avelar utiliza as definições de Chomsky (1981) para **gramática nuclear** e **gramática periférica**. Seguindo os desdobramentos propostos por Kato (2005) em torno desses dois conceitos, uma gramática periférica “pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem apresentar esses fenômenos de forma marginal” [...] contrariamente ao que ocorre na formação da gramática nuclear, resultante do processo de aquisição natural da língua. (AVELAR, 2005, *apud* Vitória, 2010: 94)

prática. Não é o papel da escola ensinar apenas coisas úteis/práticas, como escrever ofícios, preencher cheques e calcular juros (Miotto, 1994 *apud* Pilati *et al* (2011)).

É importante que haja uma exposição formal da gramática, de modo que o estudante entenda o funcionamento da língua e a necessidade de sua padronização, até por conta da diversidade de dialetos que temos na Língua Portuguesa. Como expõe Pilati *et al* (2011), o desafio está em como a escola deve formular a apresentação dos conteúdos, levando em consideração o *saber linguístico inato* (GU), ou seja, o fato de que alguns aspectos não são ensinados, mas *explicitados*, enquanto outros aspectos são ensinados, porque podem corresponder a fenômenos da gramática que são associados a uma decisão de ordem político-cultural, como, por exemplo, as condições que determinam o uso da variedade linguística de prestígio (e, conseqüentemente, de uso da norma padrão).

O problema do ensino de gramática, hoje, é que por ter sido bastante influenciado pela tradição gramatical, acabou por adotar uma postura extremamente prescritivista, não trabalhando análises das possibilidades expressivas da língua ou a interpretação semântica das diferentes formas linguísticas. Com isso, acabamos tendo nas escolas aulas de gramática de “como se deve usar a língua”, quando deveriam tratar do entendimento do funcionamento da língua e da análise das possibilidades que a língua pode oferecer, mesmo dentro da variedade definida como padrão (PILATI ET AL, 2011, pg. 403). Outra consequência desse modo de ensino, segundo as autoras, é o tratamento dos estudantes como aprendizes da língua e não como os próprios usuários. Ao invés de os professores ensinarem esses alunos a desenvolver ainda mais suas habilidades linguísticas, eles acabam colocando os estudantes numa posição de aprendizado que não é ativo, mas passivo, como se desconhecêssem completamente a língua que usam no seu dia a dia. Segundo as autoras, e tomo também como posição própria, é que não há, aqui, a defesa de que os estudantes já conheçam todas as variedades e possibilidades linguísticas, mas que aquilo que eles sabem significa muito mais do que aquilo que eles não sabem.

Para um melhor aprofundamento do tema e das dificuldades presentes dentro dele, o capítulo seguinte tratará apenas do ensino de gramática na educação básica e apresentará propostas de como esse processo pode ser melhorado.



## **CAPÍTULO 2**

### **O ENSINO DE GRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Como já introduzido no capítulo anterior e aproveitando o contexto em que a pesquisa e o levantamento estão sendo realizados, é importante e necessário falar um pouco do cenário, da importância do ensino de gramática e dos métodos utilizados para isso, e das leis que regulam esse ensino. Neste capítulo, há a abordagem desses tópicos e uma breve contextualização histórica do ensino de linguística dentro da Língua Portuguesa, a partir de textos teóricos que abordaram todos esses tópicos, além de apresentarem relevantes e excelentes propostas de como trabalhar melhor a gramática em sala de aula.

#### **2.1 Breve contextualização histórica da ligação da linguística com o ensino de Língua Portuguesa**

De acordo com Ilari (2009, *apud* PILATI & VICENTE, 2012), o primeiro trabalho em Linguística envolvendo questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil foi de Joaquim Mattoso Camara Jr., “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”, de 1957, que já apontava diferenças entre a variedade linguística usada no Rio de Janeiro e o que era prescrito pelas gramáticas tradicionais, em que o autor buscava explicações para os tais erros nas inovações previstas pelo próprio sistema da língua, e não em outros aspectos, como, por exemplo, a incapacidade dos alunos em utilizar a sua própria língua.

Na década de 1960, quando a escola linguística vigente era o Estruturalismo, a Linguística é reconhecida como disciplina autônoma (ILARI, 2005, *apud* PILATI & VICENTE, 2012) e passa a ser incluída nos cursos de Letras que, até então, segundo Ilari (2009), tinham como ponto alto as aulas de Filologia Românica, nas quais se estudavam textos clássicos. Ainda de acordo com o autor, diversos pesquisadores que se estabeleceram como linguistas iniciaram seus estudos na Literatura, utilizando a Linguística “como uma disciplina auxiliar no estudo da poesia e da prosa literária” (ILARI, 2005: 53, *apud* PILATI & VICENTE, 2012: 6). Sendo assim, o principal momento da formação dos professores de licenciatura, segundo Pilati & Vicente (2012), era o contato com estudos e análise de textos sob uma perspectiva teórica (filológica e gramatical) e literária, e não sob uma perspectiva

prática ou didática (como ensinar Língua Portuguesa para estudantes em nível de primeiro ou segundo grau).

As autoras argumentam que, com o avanço dos estudos linguísticos nas universidades brasileiras, várias linhas de pesquisa se definem e passam a influenciar a formação de novos professores e educadores. Um bom momento da evolução da educação foi 1997, quando o Ministério da Educação, contando com o auxílio de pesquisadores de várias universidades do país, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, como o próprio nome indica, tinha como objetivo principal traçar diretrizes para a educação no país e orientar escolas e professores em relação ao ensino.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o documento apresenta influência de várias correntes de estudos linguísticos como, por exemplo, a forma como o conceito de linguagem é apresentado, em que são usados termos tais como “sistema de signos”, entre outros termos próprios da linguística textual. Os PCNs adotam uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem, segundo a qual:

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só a conhecer as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs, 1998: 24, *apud* PILATI & VICENTE, 2012: 6)

Os PCNs ainda sugerem que atividades interativas sejam realizadas com os alunos, considerando a língua em um processo discursivo do pensamento simbólico, valorizando a natureza social e interativa da linguagem, em que não são levados em consideração apenas os conteúdos obrigatórios. Sobre o trabalho docente, o documento traz uma interessante proposta, em que atividades de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno devem ser realizadas, visando incentivar a verbalização dessa linguagem, assim como o domínio de outras variedades linguísticas utilizadas em diferentes esferas sociais. Uma atividade sugerida pelo documento, por exemplo, segundo as autoras, é a comparação dos níveis semânticos, morfológicos e sintáticos de diferentes variedades linguísticas. As atividades gramaticais estão diretamente relacionadas às práticas textuais, mas não se observa uma orientação de como devem ser tais práticas o que, para alguns teóricos e professores, deixou a entender que não haveria mais lugar para o ensino de gramática em sala de aula.

As conclusões e críticas das autoras sobre essa contextualização são interessantes e merecem espaço de reflexão. Segundo elas, os estudos linguísticos têm sido importantes para o ensino de língua portuguesa no Brasil, mas ainda há um longo caminho de pesquisas a ser trilhado, principalmente sob o ponto de vista da implementação prática dos aspectos teóricos relevantes, já que, apesar de os PCNs oferecerem parâmetros para o ensino, não apresentam de que forma as teorias ali propostas poderiam ser praticadas em sala de aula para que os objetivos sejam alcançados. Não há exemplos práticos de como o professor poderia desenvolver e sistematizar o conhecimento prévio do aluno, ou de como incentivar o domínio de outras variedades linguísticas.

Em relação ao ensino de gramática, para as autoras, não parece ter sido construída uma abordagem que estabeleça uma articulação entre teoria e prática, entre linguística e ensino, de forma que o professor possa colocar em prática as concepções teóricas que lhe foram apresentadas na universidade e, assim, ajudar os alunos a alcançar as habilidades e competências estipuladas como metas.

## **2.2 O ensino de gramática sob a perspectiva gerativa a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Ainda tratando da reformulação pela qual o ensino de Língua Portuguesa precisa passar, Pilati & Vicente (2012) argumentam como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957, *apud* PILATI & VICENTE, 2012), tais como os de competência e criatividade, podem contribuir para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino de Língua Portuguesa. As autoras também defendem que os pressupostos dessa teoria estão de acordo com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, já que várias passagens do texto dos PCNs abrem espaço para a aplicação de pressupostos básicos gerativistas, como “faculdade de linguagem”, “competência”, “criatividade”, mesmo que não citados explicitamente.

As autoras explicam que um dos temas recorrentes dos PCNs, e que deve ser destacado, é a importância da valorização do conhecimento prévio do aprendiz, o que transferiria o foco de “como se ensina” para “como se aprende”, com base na hipótese de que o aluno já saberia muito ao chegar à escola. Mas as autoras consideram que a definição de “conhecimento prévio” utilizada pelos autores não é a mais adequada, tendo, portanto, de ser

reformulada para que o processo ensino/aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente. Segundo as autoras, os que pensaram e redigiram os PCNs, definem “conhecimento prévio” como conteúdos previamente aprendidos na escola, e que vão sendo revisitados e aprofundados ano após ano. Para elas, contudo, “conhecimento prévio” corresponderia também ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, o que, em termos de competência linguística, corresponde ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática, antes mesmo de ser – ou mesmo sem ter nunca sido – exposto ao ensino formal e explícito de conteúdos gramaticais, proporcionado pela escola. Com isso, para Pilati & Vicente (2012), caberia ao professor trazer à consciência do aluno informações que ele já possui sobre a sua língua, sendo estas o ponto de partida para outros conhecimentos aprendidos na escola, próprios da modalidade escrita e da metalinguagem envolvida no estudo da gramática.

Para compreendermos melhor o ensino de gramática, precisamos ter conhecimento de, pelo menos, duas concepções distintas de gramática. A primeira é mais estática e externa ao indivíduo, correspondendo a “um conjunto de descrições a respeito de uma língua” (LOBATO, 2003, *apud* PILATI & VICENTE, 2012); a segunda é dinâmica e interna ao indivíduo, capaz de explicar “o caráter criativo do uso das línguas naturais” (LOBATO, 2003, *apud* PILATI & VICENTE, 2012) e corresponde ao conhecimento linguístico prévio do estudante.<sup>5</sup>

Após a exposição desses conceitos de gramática, é importante ressaltar que o ensino destacado no título dessa sessão se refere à alfabetização, ao letramento e ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e oral do aluno pelo professor, pois como defendem Pilati & Vicente (2012) a escola não ensina gramática ao aluno, pois, como preconiza o gerativismo, o aprendiz já tem conhecimento das regras da gramática de sua língua. A competência linguística, segundo Pilati & Vicente (2012), é uma noção abstrata, pois compreende absolutamente todo o repertório possível de uma língua, enquanto o desempenho, que é a parte concreta, se refere ao que realmente é produzido pelo falante.

A competência está diretamente ligada à criatividade, propriedade que se manifesta tão logo se inicia o processo de aquisição de uma língua e abarca a liberdade do falante para criar

---

<sup>5</sup> Para as autoras, esse conjunto de descrições pode ser entendido de diferentes formas. Podem se referir ao trabalho descritivo de um linguista, em que não há espaço para julgamentos de valor, mas também ao trabalho de um gramático tradicional, já que se pode considerar uma gramática tradicional um “compêndio com descrições de uma língua”, ainda que com viés prescritivo. (LOBATO, 2003: 2, *apud* PILATI & VICENTE, 2012: 7)

enunciados que nunca utilizou antes e a capacidade de compreender enunciados com os quais nunca teve contato. Essa criatividade é regida pelas leis de uma língua e, claro, os enunciados são criados com base nas possibilidades que essa língua oferece, e é justamente aí que se observa a estreita relação entre as duas noções – competência e criatividade.

Com isso, a proposta das autoras é a de que a gramática seja abordada em sala de aula a partir do conhecimento linguístico prévio que o estudante traz para a escola. Nesse sentido, “saber”, ao invés de corresponder a “ser capaz de se lembrar e repetir informações”, deve significar “ser capaz de descobrir e usar informações” (BRANSFORD *et al.*, 2000: 5, *apud* PILATI & VICENTE, 2012: 8).

A parte interessante da proposta das autoras é a relação feita com os PCNs, já que, com essa ponte, elas apresentam uma solução prática para as teorias que o documento apresenta. Elas expõem que várias passagens do fascículo de Língua Portuguesa abrem espaço para a abordagem da língua em sala de aula sob uma perspectiva gerativista, como o excerto abaixo, que chama a atenção para uma necessidade do deslocamento do foco no “como se ensina” para o “como se aprende”, alegando, justamente, que o aluno já sabe muita coisa ao chegar à escola:<sup>6</sup>

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. (PCNs, 2000: 20, *apud* PILATI & VICENTE, 2012: 9)

Como já dito, esse “conhecimento prévio”, tantas vezes interpretado, segundo Pilati & Vicente (2012), como “experiência de vida”, “conhecimento de mundo”, ou mesmo “conhecimento prévio do conteúdo”, será tomado, para os fins desse trabalho, como “conhecimento linguístico”, “gramática internalizada” ou “competência no sentido chomskiano”.

Embora os PCNs abram espaço para esse tipo de reflexão, para as autoras, deixa a entender que a abordagem da gramática em sala de aula ocuparia um lugar secundário na

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que as autoras não querem dizer com isso que a abordagem gerativista é a mais adequada, elas apenas argumentam a favor de que conhecimentos básicos da Teoria Gerativa, além dos de outras linhas teóricas, também sejam colocados em prática pelos professores da educação básica.

Educação Básica. O texto é categórico ao afirmar que a gramática não deve ser um ponto de partida, mas algo que surge à medida que os alunos vão produzindo seus textos:

(...) “[O]s aspectos gramaticais – e outros discursivos como a pontuação – devem ser selecionados a partir dos das produções escritas dos alunos (...). Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem *ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias* para a reflexão sobre a língua”. (PCNs, 2000:90, apud PILATI & VICENTE, 2012: 9 , *grifos das autoras*)

Então, de acordo com o PCN, a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa deve ser feita em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO, que toma como ponto de partida a produção escrita dos alunos:

(...) [C]onsiderar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos *produtos obtidos nesse processo* e do próprio processo. (PCNs, 2000: 44, apud PILATI & VICENTE, 2012: 10 *grifos das autoras*)

A partir disso, as autoras questionam até que ponto a língua tem sido realmente trabalhada a partir da bagagem linguística que o aluno traz para a sala de aula. Para elas, há a concordância de que o “ensino” da língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém, elas defendem que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua, e não o uso. Desse modo, as autoras sugerem que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO...

Trata-se, portanto, para elas, de trabalhar com as intuições que os estudantes têm acerca de sua própria língua e, nesse sentido, é fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno informação que ele já possui sobre a sua língua.

## 2.3 O professor como mediador do conhecimento

Para que possamos pensar numa reformulação do ensino de gramática na educação básica, não podemos nos esquecer da participação do professor, um dos principais agentes. Como defende Possenti (1996), as únicas pessoas em condições de encarar um trabalho de modificação das escolas são os professores. Para o autor, qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores - desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos - certamente fracassará.

Sobre a prática docente, no ensino linguístico, tomamos a argumentação de Lobato (2003, *apud* Pilati & Vicente, 2012: 7) de que uma primeira propriedade do ensino de língua materna deve ser a adoção do que se denomina “procedimento de descoberta”, em que o ensino deve levar à promoção da consciência dos fatos linguísticos nos alunos e não deve ser apenas classificatório. Esse procedimento, no caso do processo de aquisição de língua materna, dar-se-ia de forma natural e espontânea, sendo apenas necessário o contato do aprendiz com a informação a ser transmitida, mas em situações de sala de aula, para Pilati & Vicente (2012), o procedimento de descoberta, para que seja eficiente, deve estar necessariamente aliado ao uso da técnica de eliciação, tendo o docente o papel de direcionar “o aluno a tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua” (LOBATO, 2003: 3, *apud* PILATI & VICENTE, 2012).<sup>7</sup>

A técnica de eliciação acaba por mostrar ao aluno que ele é parte ativa no processo ensino-aprendizagem, além de relacionar aquilo que o aluno está aprendendo, a conhecimentos que ele já tem. Essa proposta vai ao encontro do que sugerem os PCNs de que ele seja “o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento” (p. 29). Como defendem Pilati & Vicente (2012), isso não significa que a função do professor deve ser esvaziada ou que ela demande menos planejamento, pelo contrário, a proposta de mudança nesse ensino tradicionalmente expositivo vai exigir do professor uma remodelagem, a partir de muita reflexão e criatividade, para propor atividades que demandem uma participação ativa por parte do estudante. Segundo os PCNs:

---

<sup>7</sup> Para as autoras, eliciação é uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo.

Para que essa mediação [entre os elementos da tríade aluno, objeto de conhecimento, e ensino] aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCNs, 2000, p. 29, *apud* Pilati & Vicente, 2012)

A partir desse trecho, percebemos que o documento demonstra preocupação com a falsa ideia de que o aluno constrói seu conhecimento sozinho. Entretanto, o texto, até mesmo por se tratar de um conjunto de diretrizes para a atuação docente, não apresenta sugestões práticas para a implementação de atividades que levem o aluno a refletir sobre a sua língua e a prática linguística.

Pensando nisso, e como forma de mostrar que uma reformulação do ensino linguístico é possível, apresenta-se uma proposta alternativa de trabalho pedagógico com a gramática, de um aspecto específico do ensino de língua portuguesa, conforme propõe Pilati *et al* (2011), pautado no conceito de competência linguística já apresentado.

- *Análise de dados linguísticos relacionados à ordem de palavras e o ensino criativo*

Para provocar reflexão sobre esse tema nos alunos, Pilati *et al* (2011) propõe que os professores, após uma aula sobre a ordem dos termos no sintagma nominal e na oração, partam de afirmações de gramáticos e de questões empíricas presentes nas gramáticas e façam perguntas aos estudantes, como as sugeridas abaixo:

- a) Quais as ordens possíveis, além das descritas?
- b) Qual a ordem mais frequente? Ou quais as ordens mais frequentes?
- c) Que tipo de consequências semânticas as mudanças na ordem dos termos podem trazer à oração?

Segundo as autoras, para responder essas questões, os professores podem utilizar uma metodologia eficiente, ajudando os alunos a chegarem aos resultados e buscando um ensino de gramática que primeiro parta do conhecimento inato do estudante para depois levá-los a uma prática mais consciente dos recursos linguísticos. Essa metodologia seria baseada, então, nos quatro passos seguintes: apresentação e análise de dados, eliciação das regras, elaboração de conclusões e prática textual.



As autoras propõem que o professor pode, primeiramente, trazer textos, ou elaborar um conjunto de dados, para que os alunos tenham um bom material para reflexão. Como sugestão, Pilati *et al* (2011) apresenta alguns dados, retirados do jornal Folha de São Paulo online, como os a seguir:

- (17)
- a. Vídeo: cresce incerteza após vitória de partido separatista na Bélgica.
  - b. Para agradar a China, premiê do Japão evita visita polêmica a templo.
  - c. Amorim defende desarmamento nuclear e pede “chance” para acordo com Irã.
  - d. Chávez afirma que não há país mais democrático que a Venezuela.
  - e. Merkel e Sarkozy demonstram harmonia após encontro em Berlim.
  - f. Sobe para ao menos 53 os mortos em inundações em Bangladesh.
  - g. Palestinos na Cisjordânia tiveram “algumas melhoras”, diz grupo.
  - h. Sobe para 124 o número de mortos no Quirguistão; nUzbequistão fechará fronteiras.
  - i. Presidente da ANP lamenta decisão de Israel sobre investigação de ataque.
  - j. Irã proíbe 71 mulheres de pegar avião por uso incorreto do véu.
  - k. Para ex-líder soviético Gorbachev, Rússia precisa de mais liberdade.
  - l. Ingrid Betancourt comemora libertação de reféns das Farc.
  - m. “Governo argentino briga por sua conta”, diz parlamentar das Malvinas.

A análise das autoras aponta que, num total de 13 orações, oito estão na ordem sujeito-verbo (SV), quatro estão na ordem VS (duas com o verbo *subir*, uma com o verbo *crescer* e uma com verbo *dizer*), e ainda há uma ocorrência de adjunto antecedendo sujeito-verbo-objeto (SVO).

Suas constatações sobre esses dados são de que:

- a) realmente, a ordem mais comum, pelo menos nos textos jornalísticos, é SVO;
- b) a ordem dos termos não é tão livre, pois não são tantas as variações nem ordens, como SOV, OSV, SOV, por exemplo;
- c) só ocorre ordem VS com certos tipos de verbos intransitivos, do tipo *subir* e *crescer*, e com verbos transitivos, do tipo *dizer*.

Além disso, Pilati *et al* (2011) ainda propõe que o professor pergunte a seus alunos que tipo de verbo está licenciando a ordem VS e discutir as características desse tipo de verbo, para provocar mais reflexões. As autoras justificam que isso porque verbos intransitivos do

tipo *correr, sorrir e dormir* são muito raros nesse tipo de construção e também propõem outra pergunta que é por que a mudança é mais restrita se os verbos forem transitivos e o que ocorre quando há mudança na ordem dos termos com esse tipo de verbo.

Para as autoras, outra possibilidade seria explorar a semântica das orações, caso houvesse mudança na ordem dos termos, como nas manchetes de jornal, em que o contexto comunicativo pode ser bastante importante no destaque de determinada parte da informação, que, como consequência, aparece na primeira posição da oração. Como exemplo, Pilati *et al* (2011) usa a manchete em (18a), que pode ser reorganizada sintaticamente, como nos outros exemplos em (18):

- (18) a. Câmara recebe na terça projeto contra candidatos “ficha suja”. (Quem receberá o projeto?)  
b. Na terça, Câmara recebe projeto contra candidatos “ficha suja”. (Quando o projeto será recebido?)  
c. Projeto contra candidatos “ficha suja” é recebido na Câmara, na terça. (O que será recebido na Câmara?)

As autoras concluem que, como nota-se nos dados acima, diferentes ordens dão ênfase a diferentes termos da oração e respondem a diferentes respostas. Este tipo de conhecimento faz parte do saber linguístico do estudante e, para elas, ao ser explorado e experimentado conscientemente, dará ao aluno mais segurança em relação aos próprios conhecimentos gramaticais e às possibilidades expressivas oferecidas por sua língua.

Dessa forma, as autoras defendem que os objetivos do novo ensino de gramática sejam atingidos, contribuindo para o domínio das estruturas da língua e para o domínio do texto e levando o estudante a refletir sobre que estruturas escolher de acordo com os resultados que quer obter.

## **2.4 Para que estudar gramática?**

Sabemos que o ensino de gramática, hoje, no ensino básico, é algo muito mecânico. Somos convidados a aprender, e muitas vezes decorar, resultados. Não aprendemos os métodos que levaram à obtenção desses resultados. A aula de gramática típica não comporta perguntas embaraçosas, referentes a “como” e “por quê” as construções são como são e significam o que significam. O que tenho proposto durante todo o capítulo foi uma

remodelação e modernização do ensino da gramática normativa, de forma que os professores se reformulem, passando aos alunos algo mais próximo de suas realidades, para que estes compreendam aquilo que está sendo ensinado. Que eles vejam utilidade no que estudam, sem a velha e ultrapassada justificativa de que o ensino da gramática se dá para que as pessoas aprendam o bem falar e o bem escrever. Diversos linguistas, como Sírío Possenti (1996), argumentam suficientemente bem o fato de que saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá. Sabemos que o estudo de gramática, tal como praticado atualmente, contribui para analfabetização científica dos estudantes, justamente por desencorajar a dúvida e o questionamento. E para darmos continuidade a essa proposta de modificação da prática docente, argumentações e explicações de Perini (2010) sobre a importância do estudo da gramática e a forma como ela realmente deveria ser abordada na escola.

Perini (2010) defende que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia e, assim como essas disciplinas têm um objeto de estudo específico, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos.

Assim como as três outras disciplinas científicas citadas, o ensino de gramática deve, então, responder a questionamentos pontuais, não apenas dar as respostas, pois “a ciência não é um corpo de conhecimentos e resultados; é um método de obter esses conhecimentos e resultados” (PERINI, 2010: 32) e essa ciência tem de fazer parte da vida de seus estudiosos, como algo necessário e indispensável. No caso do conhecimento da língua, este é parte do nosso conhecimento do mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do comportamento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos, como já dito, comprovando que é uma disciplina científica, já que tem como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real.

Levando a questão das disciplinas científicas em consideração, chegamos a uma das funções primordiais do professor que, segundo Perini (2010), é a de abrir janelas: revelar ao aluno aspectos do conhecimento que poderão interessá-lo, às vezes a ponto de esse aluno resolver dedicar sua vida profissional ao estudo de uma disciplina. Um jovem de 10 ou 15 anos é perfeitamente capaz de curiosidade científica, e é nessa época que nascem muitas vocações. Facilitar esse processo é uma das funções mais importantes de uma escola. E

muitos alunos se interessam o suficiente para procurar informações em disciplinas científicas sem relevância direta para sua eventual atividade profissional e, para o autor, esses são componentes essenciais de uma educação intelectualmente rica, algo que deveria ser um dos objetivos de qualquer sistema educacional.

Ainda segundo Perini (2010), a gramática pode contribuir para a alfabetização científica, se a tratarmos da maneira adequada. E a maneira adequada nos é indicada pelas demais disciplinas científicas: não basta aprender ciência, é essencial também fazer ciência. Isso faz da disciplina científica não apenas uma fonte de informações sobre o mundo, mas um campo de treino do pensamento independente, da observação isenta e cuidadosa, do respeito aos fatos. São essas habilidades que instrumentam o aluno na avaliação de afirmações científicas.

O autor também apresenta propostas de tratamento da gramática como disciplina científica, de forma a aprimorar o ensino e o trabalho dos professores, a partir da adoção de objetivos como:

- a) Abandonar de vez as falsas promessas, como a de que estudar gramática é o caminho para desenvolver o desempenho na língua escrita. Ou seja, reformular os objetivos do estudo de gramática, reposicionando-o e redimensionando-o de acordo com esses objetivos. Por exemplo, não faz sentido insistir no ensino de gramática a alunos que nem sequer têm domínio básico da língua padrão.
- b) Assumir uma atitude científica frente ao fenômeno da linguagem. Isso significa admitir o questionamento, aceitar a necessidade de justificar as afirmações feitas e dar lugar à dúvida sistemática, e não à vontade de crer (que é a maior inimiga do espírito científico). Trabalhamos com fatos e teorias, e não com crenças e dogmas.
- c) Procurar atividades que envolvam a observação e eventual manipulação de fatos da língua, com o objetivo de construir hipóteses a respeito deles. Aqui nosso modelo é o laboratório de outras disciplinas – por exemplo, o aluno de física não apenas é informado de que os corpos se dilatam com o calor, mas é encorajado a verificar isso por si mesmo, esquentando uma bola de metal e passando-a por um anel.
- d) Abandonar a ideia de que é possível realizar o estudo *completo* de uma língua, de que a gramática portuguesa é um sistema plenamente conhecido, e de que sua descrição está pronta e relatada na literatura do assunto. Dar e enfatizar a notícia

(boa para alguns, má para outros, mas verdadeira) de que a gramática portuguesa *não está pronta*. Uma boa maneira de se convencer disso é ensinar português para estrangeiros, pois quando o aluno perguntar quando é que se usa *fiz* e quando é que se usa *fazia*, você *precisa* ter uma resposta.

- e) Apresentar a ideia de que fazer gramática é estudar os fatos da língua, e não construir um código de proibições para dirigir o comportamento linguístico das pessoas. Esta tarefa é, de longe, a mais difícil de programar – muitas pessoas parecem resistir a isso com obstinação fanática. Mas é a mais importante, e se não for vencida as outras vão cair no vazio (PERINI, 2010: 40).

Não esgotamos, assim, todas as possibilidades de ensino de gramática, nem encerramos todas as discussões acerca do tema, mas apresentamos um caminho, que tem fundamento e pode, de fato, ajudar aos professores na remodelação deles. Só com a redefinição do estudo de gramática enquanto formação científica é que ela poderá dar sua contribuição à alfabetização científica dos docentes e dos alunos.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia utilizada para o presente trabalho baseou-se na pesquisa documental, abrangendo a leitura, fichamento, análise e interpretação de produções bibliográficas, textos, periódicos e fontes virtuais relacionadas ao objeto de estudo, a fim de alcançar uma base teórica consistente para a realização de uma boa análise.

Em seguida, foi constituído um *corpus* composto por textos formais, atividades de alunos integrantes de turmas contempladas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que se trata de uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, do Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), localizado na região administrativa Taguatinga, no Distrito Federal.

Os dados foram coletados a partir das atividades produzidas nas aulas de redação do projeto, onde há maior monitoramento da escrita, com temas diversos. Os textos foram copiados e analisados, buscando-se verificar a incidência dos dois verbos, *ter* e *haver*, suas ocorrências no contexto existencial e possíveis ocorrências desses verbos no contexto existencial flexionado na terceira pessoa do plural.

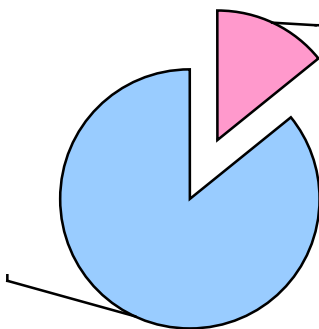
A análise dos dados se deu tanto da perspectiva quantitativa quanto da perspectiva qualitativa, buscando-se observar, principalmente, se, ainda hoje, há mais ocorrência do verbo *ter* ao invés do verbo *haver*, mesmo em contextos formais.

- **Os dados**

Um total de 82 produções textuais foi analisado, a fim de encontrar, como já mencionado, ocorrências dos verbos *ter* e *haver*. A análise se dividiu em etapas. Inicialmente, buscou-se todas as ocorrências desses verbos, sem precisar contexto ou concorrência, para a observação de qual é mais recorrente nos discursos dos estudantes.

Como resultado dessa pesquisa inicial, obtivemos um total de **205 ocorrências**, sendo **176 ocorrências** do verbo *ter* contra apenas **29 ocorrências** do verbo *haver*, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

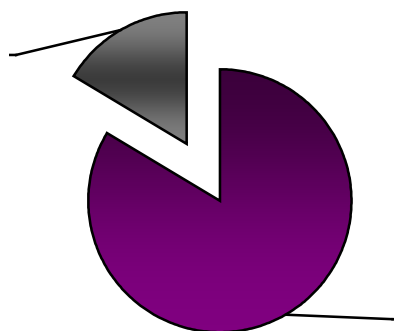
#### Ocorrências gerais dos verbos *ter* e *haver*.



Com esse levantamento inicial, já podemos constatar que a preferência pelo verbo *ter*, em geral, é bem maior que a do verbo *haver*, ou seja, no contexto geral, a conclusão apresentada na seção da trajetória histórica desses dois verbos se mostra correta e contínua, não sofrendo, aqui, alteração, já que o verbo *ter* continua sendo o mais preterido pelos falantes.

Em um segundo momento, analisou-se a ocorrência desses verbos, *ter* e *haver*, em contexto existencial. Nessa pesquisa, do total de **205 ocorrências**, foram encontradas **34 existenciais**, correspondendo à seguinte porcentagem ilustrada abaixo:

#### Porcentagem de ocorrências existenciais.

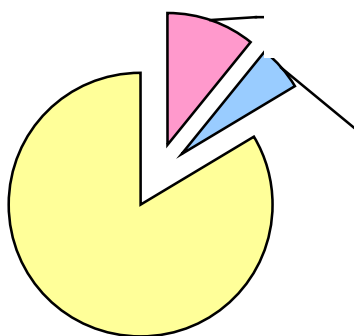


Observa-se que é um número baixo de verbos existenciais e, com a leitura dos trabalhos, apesar de não haver uma quantificação desses dados, era possível observar uma

preferência pelo verbo *existir*, acredito que pelo fato de eliminar dúvidas quanto ao uso correto.

Já analisando essas **34 ocorrências existenciais**, ao contrário do que previa e concluía a pesquisa histórica apresentada no referencial teórico, de que o verbo *ter* havia superado o verbo *haver* em todos os contextos em que concorriam, aqui o resultado se mostrou diferente, já que o verbo *ter* apresentou **12 ocorrências existenciais**, enquanto o verbo *haver* apresentou **22 ocorrências existenciais**, o que foi surpreendente, tendo em vista todo o levantamento já realizado sobre esses dois verbos. Em porcentagem, temos:

**Ocorrências existenciais dos verbos *ter* e *haver*.**



Ou seja, com isso podemos observar e concluir que, ao menos nesse levantamento de dados, o verbo *haver* prevalece nas ocorrências existenciais, no contexto formal de produção textual. Apesar do verbo *ter* existencial ser muito comum e muito utilizado, principalmente em nossa fala, percebe-se que a preferência é pelo verbo *haver*.

Quanto ao aparecimento de verbos existenciais flexionados na terceira pessoa do plural, como abordado no referencial teórico e previsto no início do levantamento de dados, foi possível observar duas ocorrências do verbo *haver* nessa situação.

Como já explicado anteriormente, também nesses dois casos, o DP-tema estava no plural e, embora ocupe uma posição pós-verbal, desencadeia concordância com o verbo da construção (cf. (19)):

- (19) a. Se fosse tão assim, não haveriam adolescentes com suas crianças no colo.  
b. Talvez, se houvessem punições, não haveria tanto esse descuido que prejudica a todos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não foi possível esgotar, aqui, toda a discussão sobre o atual ensino linguístico formal, porém com este trabalho continua-se uma reflexão sobre as mudanças pelas quais esse sistema precisa passar, servindo como uma provocação aos atuais e futuros professores de língua, sendo materna ou não. Nem todos os problemas puderam ser explicitados neste espaço, por serem vários e necessitarem de aprofundada pesquisa, análise e discussão. Fica, então, a vontade de dar continuidade a esse trabalho de investigação, em busca de melhorias e mudanças concretas na área, como estudante ou como professora.

Foi interessante também notar essas diversas ocorrências analisadas e perceber que, ao menos nesse contexto, existencial e formal, o que foi surpreendente, de fato, o verbo *ter* não suplantou o verbo *haver*. Sabe-se que para melhores conclusões, o ideal seria que a pesquisa fosse mais complexa e se expandisse para mais turmas e alunos, o que dessa vez não foi possível, e expõe-se como um problema enfrentado e que em pesquisas futuras deve ser sanado.

Com esta análise, reforça-se também o fato de existirem e serem recorrentes diversas ocorrências que não são previstas pela gramática tradicional, como o *ter* ocorrendo como verbo existencial e o verbo *haver* existencial flexionado na terceira pessoa do plural e ressalta-se que, essa complexidade dos fatos linguísticos não pode e nem deve servir de argumento para o abandono do ensino formal da gramática ou de simplificá-lo, pelo contrário, propõe-se que esse estudo seja aprofundado e aborde-se as diversas variedades linguísticas do PB, buscando maior abertura dos professores para discussões sobre o porquê das variedades e da necessidade de padronização da Língua Portuguesa.

Como procurou-se e procura-se demonstrar nesse trabalho a concorrência do verbo *ter* nas ocorrências em que concorre com o verbo *haver*, outra coisa que deve ser melhorada em um próximo trabalho é a questão dos contextos de observação, expandindo essas análises para todas as outras possíveis ocorrências, para demonstrar se, dentro do contexto escolar, essa prevalência do *ter* se dá em todos os contextos, de fato.

Por fim, conclui-se que o objetivo é contribuir para o estudo da variação *haver/ter* em estruturas existenciais, que já vinha ocorrendo desde o período arcaico da língua portuguesa. Esperamos, também, ter contribuído para um melhor entendimento do comportamento linguístico desse verbo nesse tipo de construção.

## REFERÊNCIAS

- BORGES NETO, José. **O empreendimento gerativo**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Coord.). “Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos”. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DUARTE, Maria. **O sujeito expletivo e as construções existenciais**. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (orgs.). Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- DUARTE, Inês; BRITO, Ana Maria. **Predicação e Classes de Predicadores**. Em: M.H.M Mateus et al (eds), “Gramática da língua portuguesa”. Capítulo 7. Lisboa: Caminho, 2003.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. **Sobre a gramática das orações impessoais com ter/haver**. Revista Delta, v. 14, n. especial, p. 105-131, 1998.
- LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português**: da teoria padrão à teoria da regência e ligação: manual do professor. Belo Horizonte: Vigília, 1988.
- MACHADO FILHO, Américo Venâncio; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Variação ter/haver**. In: LOBO, T., and OLIVEIRA, K. (Orgs). “África à vista: dez estudos sobre o português escrito por africanos no Brasil do século XIX”. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Vitórias de ter sobre haver nos meados do século XVI**: usos e teoria em João de Barros. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia; MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. (Orgs.). “O português quinhentista: estudos linguísticos”. Salvador: EDUFBA, 2002, p. 119-142.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina Figueiredo; LOPES, Ruth Elisabeth Vasconcellos. **Manual de sintaxe**. 2ª ed. rev. Florianópolis: Insular, 2000.
- MUNHOZ, Ana; NAVES, Rozana. **Construções de Tópico-Sujeito: Uma Proposta em Termos de Estrutura Argumental e de Transferência de Traços de C**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 15/1, p. 245-265, jun. 2012. <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11759/11177>>
- PILATI, E. N; NAVES, R. R. “Desenvolvendo a hipótese da cisão da categoria pronominal no português brasileiro”. In: MOURA, D.; SIBALDO, M. (orgs.) **Estudos e Pesquisas em Teoria da Gramática**. Maceió: EDUFAL, 2013.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RIBEIRO, Ilza. “A formação dos tempos compostos: a evolução histórica das formas ter, haver e ser”. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. **Português brasileiro. Uma viagem diacrônica**. Campinas: UNICAMP, 1996.

SALLES, H. M. M. L. (2006). “Diversidade e mudança linguística na perspectiva da gramática gerativa”. In: SILVA, D. H. da. **Língua, Gramática e Discurso**. Goiânia: Cênese, 2006.

VIOTTI, Evani. **A sintaxe das sentenças existenciais no português do Brasil**. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

VIOTTI, Evani. **Uma história sobre “ter” e “haver”**. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística. Universidade de São Paulo: São Paulo, 1998.

VITÓRIO, E. “Ter e haver existenciais: gramática versus uso”. **Revista Urutágua** – acadêmica multidisciplinar, Universidade Estadual de Maringá, n. 21, p. 90-98, mai./jun./jul./agosto 2010.